*Nagy Péter Tibor*

# A MAGYAR OKTATÁSTÖRTÉNET SZOCIOLÓGIAI NARRATÍVÁJA*

*In memoriam Pierre Bourdieu*

A nyolcvanas évek eleje óta a magyar oktatástörténészek és oktatásszociológusok figyelemreméltó elõrehaladást értek el a nyugat-európai kollégák munkásságához képesti mintegy két évtizedes lemaradás behozásában, az 1945 elõtti magyar oktatástörténet történetszociológiai és politikatudományi nyelven történõ leírásában.

Az "oktatástörténet-szociológusok, -politológusok", mint minden fiatal (bár századfordulós elõzményekre visszatekintõ) aldiszciplína mûvelõi alapkutatásokat tartalmazó tanulmányokkal és kötetekkel kívánták legitimálni magukat, s sajátos csapdahelyzetbe kerültek. A nem erre specializálódott történészek számára – e terjedelemben és e részletezettséggel – mûveik túlzottan "oktatásszociológiai"-ak voltak, az elsõsorban kortárs kérdések iránt érdeklõdõ szociológusok számára túlzottan sok történeti adatot tartalmaztak, a különféle társadalomtudományok elméleti és átfogó kérdései iránt érdeklõdõ szakemberek számára pedig az egész tárgykör nem tûnt ahhoz elég izgalmasnak, hogy hosszú könyveken rágják át magukat. Fokozottan igaz mindez tanítványaikra. Miért kellene elvárni egy nem oktatástörténésznek, oktatásszociológusnak készülõ hallgatótól, hogy pédául a "kereskedelmi szakoktatás irányítási rendszerében az 1890-es években bekövetkezett fordulat" társadalomtörténeti és politikai jelentõségével tisztában legyen?

Mindazonáltal az 1950 óta eltelt évtizedek "oktatás-történet-szociológiai-politológiai" leírása – fõképp a nyolcvanas és korai kilencvenes években, elsõsorban az Oktatáskutató Intézetben készült kiadványok, Medvetánc cikkek stb. révén – bekerült a szociológia szakmai köztudatába. Ugyanakkor a magyar szociológusok által rendszeresen olvasott folyóiratokban nem jelent meg a "történeti oktatásszociológia" tárgykörébõl olyan írás, mely az 1949-es fordulatot megelõzõ évszázaddal foglalkozna, noha egészen nyilvánvaló, hogy a polgári Magyarország oktatáspolitikája tárgykörének sem tudományos relevanciája, sem "napjainknak szóló üzenete" nem marad el a szocialista korszak elemzésének tanulságaitól. (Az intézményrendszer, az érdekcsoportok nyilvános vitája – többszektorú rendszerrõl lévén szó – érdekességében nem marad el a nyugat-európai oktatáspolitikai terek érdekességétõl, az oktatási és iskolázottsági statisztika pedig differenciáltabb leírást tesz lehetõvé a magyar társadalomról, mint bármelyik európairól...)

A szociológusok által kevésbé olvasott folyóiratokban – elsõsorban az Educatioban – ugyanakkor rendszeresen jelennek meg ilyen tanulmányok, aki azokat ismeri, nem fog újdonságokkal találkozni az alábbi írásban.

Az alábbi írás fõ célcsoportja mindenekelõtt a "nem oktatásszociológiai érdeklõdésû szociológus". (Bár tapasztalatunk szerint az ilyesmi hasznos

a nem történeti beállítottságú oktatáskutatók, a nem oktatástörténettel foglalkozó történészek és a nem szociológiai paradigmát valló neveléstudományi szakemberek számára is.) Elsõsorban e közönségre számítva az alábbi íráson belül is terjedelmi fölényben van a korszak utolsó negyedszázadát elemzõ rész. Az írás ugyanezen okokból esszé jellegû.

## Az alkotmányos oktatáspolitika idõszaka

*A felülrõl vezérelt (nem alkotmányos) modernizáció periódusa*

A 18. század hatvanas-hetvenes éveiben kezdõdõ, s jó évszázadig tartó periódus legfontosabb jellemzõje, hogy az államilag vezérelt oktatásigazgatási modernizáció és az oktatásügy társadalmi szereplõi között nincsen érdemi kapcsolat.

Az oktatásügyi modernizáció az 1770-es évektõl szinte semmilyen összefüggésben nem állott a magyar országgyûlés oktatáspolitikai törekvéseivel. Az 1848-as eötvösi elképzelés látszólagos sikere – vagyis, hogy a megyéket és egyházakat egyaránt háttérbe szorító törvényjavaslata az alsóházon átment – sokkal inkább annak tudható be, hogy a megyei nemesség még nem látta át az oktatásügy jelentõségét, és a Batthyány-kormánnyal ellenszenvezõ katolikus és görögkeleti egyházak jogait pedig nem nagyon volt ildomos védeni a liberális többség körében, semmint annak, hogy a modernizátori szándék a politizáló többség akaratával találkozott volna.

A hazai társadalom inkább a nyelvi modernizációban – a latinból való folyamatos kihátrálásban – jeleskedett, de abban is úgy, hogy az oktatásügyön belüli erõk (az iskolafenntartó egyházak és a tanárok) végig többségükben a modernizáció-ellenes oldalon álltak, s csak a politizáló külvilág – a II. József-i bürokrácia vagy a reformországgyûlési többség – nyomására változott meg az oktatás latin nyelvûsége. (S az is úgy, hogy újabb frontvonalakat vág a modernizáció tömbjén belül, hiszen a latint – a nem németek és a nem magyarok számára is – némettel és magyarral váltja fel.)

Az 1850-es évek hihetetlenül intenzív modernizációja sem találkozott a hazai politikai közvélemény támogatásával, még ha a modernizáció tartalmi elemeit – például az érettségi bevezetését, a szaktanári rendszer bevezetését – elvileg helyeselte is a magyar értelmiségi elit. Politikailag azonban egyértelmû, hogy a centralizációs törekvések ekkoriban abszolutisztikusak, a decentralizációsak pedig feudálisak voltak. Csak 1867-ben kezdõdött az a korszak, amikor mind a centralizáció, mind a decentralizáció oldalán az alkotmányos Magyarország erõit találhatjuk.

*Egyensúlyrendszer – megye nélkül*

A polgári magyar oktatáspolitika elsõ korszaka az 1860-as évek végétõl az

1870-es évek közepéig tart. Ekkoriban az új liberális alkotmányosság gyors és felülrõl (a parlamentnek felelõs VKM felõl) vezérelt oktatásügyi modernizációt tervezett. A tanfelügyelõk e korszakban a megyékkel csak területileg egybeesõ, de azoktól politikailag független népoktatási kerületek élére kinevezett "oktatásügyi kormánybiztosok" voltak.

A kor kultúrpolitikusai a tanügyigazgatásnak ugyanazt a funkciót szabták, mint európai kollégáik. Egész Európában az állam és egyház, az állam és a tradicionális erõk konfliktusa zajlott – ennek csak intenzitását tekintve kimagasló, de egyébként egyáltalán nem kivételes formája a német kultúrharc. A tanügyigazgatás feladata tehát az volt, hogy megtörje a felekezetek ellenállását, a megyei erõk partikularitását. A centralisták részérõl komoly reményeket fûztek a feudális tradíciójú megyével szembeállítható polgári/parasztpolgári mentalitású községi önkormányzathoz, helyi iskolafenntartáshoz, iskolaszéki hatalomgyakorláshoz. A népiskolai törvény felsõ népiskolájában, az elkészített kilencéves liceális középiskolai tervezetben egy demokratikus, de tulajdonképpen egyetlen társadalmi csoport által sem támogatott középfokú iskolarendszer megvalósítása kezdõdött meg, s maradt félbe.

Ugyanakkor az egész polgári korra szóló érvénnyel megalapozódott a több fenntartóra, helyi adókra és államsegélyre épülõ népiskolai rendszer, a hozzá tartozó iskoláztatási és iskolaállítási kötelezettséggel, illetve tanszabadsággal. Ennek a liberális "egyensúlyi tervnek" két-két fõszereplõje az erõs – központból vezérelt – bürokrácia és a hasonlóképpen erõs és szervezett tanítói-tanári szakma, illetve a parlamentnek felelõs miniszter és a helyi választóknak felelõs iskolaszék egyensúlya.

*A megye és központ egyensúlya*

A következõ korszak az 1870-es évek közepétõl az 1890-es évek közepéig terjed. Ekkoriban épült ki a tényleges realitásokkal – a megyék, a felekezetek súlyával – számoló népiskola-igazgatás. A tanfelügyelõt ugyan felülrõl nevezték ki, de õ csak a választott megyei közigazgatási bizottság döntése nyomán cselekedhetett. A népoktatásból kinövõ intézmények fokozatos szakmai autonómiát vívtak ki a népoktatási szférától, ami azt jelentette, hogy a tanfelügyelõségeken külön elõadókra bízták a polgárikat, tanítóképzõket, kereskedelmiket stb. A középiskolák irányítása, vezetése a meglévõ realitásokhoz – a nyolcosztályos középiskolához – igazodó szakszerûsödésen esett át.

Az egyensúlyi rendszer szereplõi ebben az idõszakban a tanügyigazgatással szemben – a középiskola esetében – a nagytekintélyû iskolafenntartók, a középiskolák volt tanulói és jelenlegi szülõtársadalma, az akadémiai és egyetemi körökkel teljesen összefonódott középiskolai tanárság, illetve – a népiskola és a polgári iskola kérdéskörében – a megyei elitek és az iskolafenntartók, – a kereskedelmi esetében – a szakminisztérium voltak.

Az oktatáspolitika beillesztette magát a nagypolitikai folyamatokba: szerepet kapott a nemzetiségpolitikai és az egyházpolitikai küzdelmekben, az egységes (származás és tradíciók helyett képzettség által meghatározott) modern bürokrácia kialakulásában. A tanoncszabályozás révén "viszonyba került" az iparszabadság és az állami fejlesztés dichotómiájában gondolkozó gazdaságpolitikával, és az érettségizett státussal járó "önkéntesi intézmény" révén a katonapolitikával is.

Az oktatáspolitika immár nem pusztán a polgárosodás történelmi értelemben vett igényének, az alfabetizációnak tett eleget, hanem konkrét értelemben is kielégítette a modern rétegek, illetve a modern gazdaság által megfogalmazott szükségleteket. A miniszteri rendeletek e "konkrét" polgárság által mintegy megrendelt iskolatípusokat, tantárgyakat vezettek be. A népiskola 1877-es, mértant és rajzot bevezetõ tantervével alkalmassá vált a leendõ iparosok és munkások elõképzésére. Az elsõ négy középiskolai osztály kiváltására alkalmas polgári iskola (melyet Pest város képviselõje a miniszterrel szemben a parlamentben kezdeményezett még 1868-ban) gyors ütemben épült ki, a kereskedelmi szakiskolák fokozatosan érettségit adó intézménnyé nõtték ki magukat. A liberális oktatáspolitika sajátos bizonyítékaként a kereskedelmi rövidebb tanulmányi idõ (népiskolával és polgárival együtt 11 év) alatt kínált érettségit, mint a klasszikus középiskola (12 év). A reáliskola elõbb rendelet, majd törvény erejénél fogva lett egyenlõ idõbeli hosszúságú, s sok tekintetben azonos értékû érettségit adó a gimnáziummal.

Fontos elem, hogy ezek a négyosztályos végzettségek, illetve az érettségik a közszolgálatban való elhelyezkedés, a munkaerõpiac, az önkéntesi intézmény és a késõbbi népszámlálási nyilvántartás szempontjából egyenrangúak voltak. Az egyetemre való felvétel szempontjából viszont – ahol a törvényalkotónak leginkább figyelembe kellett venni az oktatási szféra hagyományos erõit – differenciált mértékben képesítettek továbbtanulásra.

A középiskolai tantervi utasítás – még 1879-ben, tehát a felekezetektõl dominált felsõházon nehezen átnyomott 1883-as középiskolai törvény elõtt – a racionalista ismeret-elsajátítási módot preferálta, az ógörög fakultatívvá válásával (1890-ben, azaz a felekezeteket meggyengítõ 1886-os felsõházi reform után) pedig modernizálódott a klasszikus középiskola is.

*Intézményesült egyensúlyrendszer*

A következõ korszak a kilencvenes évektõl talán az elsõ világháború végéig tartott. A tanügyigazgatásban továbbra is egyensúlyelvû hagyomány érvényesült, de most már úgy, hogy amint megerõsödött egy-egy elem a rendszerben, rögvest intézményes ellensúlyok keletkeztek. Példa erre az 1890-es évektõl mûködõ közigazgatási bíróság vagy az

1902-es katolikus iskolaszékekrõl szóló rendelet – olyan intézmények létrehozása, melyekkel a politika éppen az erõsödõ végrehajtó hatalom ellensúlyait teremtette meg, s formálta ezzel újjá az egyensúlyelvû tanügyigazgatást.

Az elõzõ idõszak széles másodfokú iskolázásának – a polgári és az alreáliskola elterjedése – bázisán a századfordulóra a polgári iskola – alreáliskola, algimnázium – egymáshoz való tantervi közeledésével, a latin kiiktatásával elérhetõ közelségbe került egy átjárható, csak 14 éves korban iskolaválasztásra kényszerítõ iskolarendszer. (Persze csak a szakmunkás szülõktõl felfelé: a parasztság tömegeinek gyermekei számára továbbra is csak a hatéves – sõt sokak számára gyakorlatilag még ennél is rövidebb – népiskola jelentette az iskolázást.)

A századfordulón a negyedikes polgáris fiútanulók (3,4 ezer diák) háromnegyede továbbtanult, mindössze egynegyedük került tehát 14 évesen munkaerõpiacra. (A lányiskolát – noha 5,2 ezer negyedikese van – ez alkalommal teljesen figyelmen kívül hagyhatjuk, hiszen már a leánypolgári funkciója is más, mint a fiúpolgárié, leány-középiskolák pedig még csak ekkoriban jöttek létre.) A negyedikes fiúpolgárisok huszada középiskolában folytatta tanulmányait. Ez számszerûen azt jelenti, hogy az 5,7 ezer ötödikes középiskolásból kétszáz a polgári iskolából jött – a középiskola tehát zömében saját "királyi útjáról" rekrutált tanulókat. A negyedikes fiúpolgárisok több mint egynegyede felsõkereskedelmi iskolába ment, tehát igazi érettségi szerzésére nyílt lehetõsége. A felsõ-kereskedelmisek kétharmada jött a polgáriból, egyharmada a középiskolából. A negyedik polgáriból kilépettek körülbelül hetede tanítónak tanult, ami másfelõl azt jelenti, hogy a tanítóképzõsök kevesebb, mint fele jött polgárikból, a többiek viszont középiskolákból érkeztek. A polgárisok egyötöde ötödik polgáriban folytatta tanulmányait – ezt az iskolát mások gyakorlatilag nem látogatták.

Az ötödikes felsõgimnazisták száma a negyedikes algimnazistáknak mintegy háromnegyedét teszi ki. Az ötödikes felsõreáliskolások száma a negyedikeseknek mindössze 56 százaléka. Arról sajnos nincsen adatunk, hogy milyen mértékben váltott iskolát egymás között a két iskolatípus diáksága. Ezt sajnos csak egyes iskolák vizsgálatával lehetne kideríteni. Összesítve azonban tudjuk, hogy a hozzávetõlegesen 7700 negyedikes középiskolásból körülbelül 5300 folytatta középiskolában tanulmányait, s mintegy 1300 más iskolatípust kezdett el látogatni.

Úgy tûnik tehát, hogy a negyedik osztály végén a diákok igen jelentõs százaléka továbbtanulási utat váltott. A polgárit végzettek érdemi eséllyel rendelkeztek ahhoz, hogy középiskolában tanuljanak tovább, a középiskolások még nagyobbal ahhoz, hogy a "királyi útról letérve" felsõkereskedelmis érettségit vagy tanítóképesítõt szerezzenek. Azt mondhatjuk, hogy azt az alapvetõ lehetõséget, melyet a feltörekvõ társadalmi csoportok szocializációja jelentett az iskolaalapítások és a tantervpolitika együttes hatásaként az állam és a városok mind nagyobb mértékben vehették át az egyházaktól.

Az újonnan szervezõdõ felekezeti tanáregyesületek az egyházpolitikától és a nagypolitikától leválasztható módon jelenítik meg az oktatás felekezeti tagoltságát is. Az iskolatípusok elitje – amely a századvégtõl iskolatípusonként bomló tanáregyesületekbe szervezõdik, s iskolatípusonként saját szakfolyóiratot ad ki – a szakirányú felügyelet, a szakfõigazgatóságok kiharcolásával az oktatáspolitika döntési centrumait iskolatípusonként is feldarabolja.

A modernizáció felülrõl vezéreltsége csökken, mert kiformálódnak azok az intézmények, amelyek képesek a gazdaság, a társadalom szereplõit is megjeleníteni: a szakoktatás elvi irányításában nemcsak – mint korábban – az ágazati minisztériumok, hanem a piaci szféra képviselõi közvetlenül is részt vettek. Már a kilencvenes évektõl mûködött – meghívott nagyvállalkozók, érdekképviseleti vezetõk részvételével – a kereskedelmi és ipari oktatási tanács. (Az agrároktatás jó része ekkoriban még az agrárkörök érdekképviseleti szerveivel szoros viszonyban álló agrártárca kezében volt, hogy majd a következõ korszakban, a húszas években, hasonló tanácsot kapjon.) A kereskedelmi és ipari oktatás gyakorlati irányításában továbbra is jutott szerep az illetékes minisztériumnak, másrészt minden iskolatípusnak – még ha teljesen a VKM alá tartozott is – saját fõigazgatója volt, aki kifejezetten e speciális "külsõ erõk" szempontjainak integrálásához értett.

Hosszabb elemzést igényelne annak feltárása, hogy hogyan illeszkedik mindez a nemzetiségi kérdéshez, a nemzetiségpolitikához. A történetírás egy része a századforduló korát az államnemzeti nacionalizmus összefüggõ expanziójaként látja. Az oktatáspolitikai elemzés számára figyelemreméltó viszont, hogy a magyar állam két radikálisan eltérõ módszert alkalmaz. Az egyik a Wlassics-korszaké, melyben az állami népiskolák létesítése, a másik az Apponyi-korszaké, amelyben a meglévõ felekezeti népiskolák kontrollja viszi a fõszerepet. Az elõbbi ahhoz a modernizátori törekvéshez illeszkedik, mely szerint az állam éppúgy egyik szereplõje az oktatásügynek, mint bárki más, s ahogy bárki másnak, neki is saját intézmények kellenek, ha sajátos értékeit – például a nyelvprogramot – keresztül akarja vinni. A másik tendencia viszont a belga, angol vagy holland oktatáspolitikai törekvések mintájára standardizálja az egyházi iskolafenntartó államsegély igénylésének feltételeit – a magyar specialitás itt az, hogy e mérõpont épp a nyelvi programhoz való illeszkedés.

A pedagógiai tudományosság pólusai a korábbi idõszakban a "kormánypárti" racionális-liberális-herbartista beállítottságú gyakorló gimnázium és az "ellenzéki" keresztény-konzervatív egyetemi pedagógiai tanszék voltak (ha nevesíteni akarjuk, akkor ez a Kármán kontra Lubricht vitát jelenti), a századfordulón azonban az utóbbi tanszéken is a modern oktatáspolitikát képviselõ (addig minisztériumi karriert befutó) Fináczy lett a tanszékvezetõ.

A modern liberális erõk – ha az országban nem is, de Budapesten, ha az

iskolázás egészében nem is, de annak legfontosabb centrumaiban – hegemón szerepbe jutottak. Ellenük már nemcsak – mint eddig – a konzervativizmus és klerikalizmus erõi szervezkedtek, hanem a baloldali – radikális, illetve látensen vagy ténylegesen szocialista – csoportok is.

A század elején olyan új erõk és törekvések intézményesültek – az 1891 óta mûködõ Magyar Paedagogiai Társaság, illetve az egyetemi tanszék ellenlábasaként –, mint az 1907-ben megalakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság, és az 1912-tõl mûködõ Fõvárosi Pedagógiai Szeminárium.ASzabadtanítás Országos Kongresszusán felvonultak a felnõttnevelés különféle szempontokat megfogalmazó érdekkörei: a Szabad Líceum Egyesülete és a munkásgimnáziumok tanárai. Az iskolán kívüli oktatás társadalmi, politikai mozgalmait – az ellenzékeiket és kormánypártiakat egyaránt – az államigazgatás nem hivatallal, hanem a jól bevált "tanács" rendszerrel kívánta koordinálni: az 1910-es évektõl Szabadoktatási Tanács szervezõdött a VKM-ben. (Ez 1922-ben szûnt meg.) Az Országos Testnevelési Kongresszus, a testnevelés és a honvédelmi nevelés különféle érdekköreinek megjelenése 1913-ban egy Országos Testnevelési Tanács alakításáig is elvezetett. E két újonnan alakult tanács bizonyítja, hogy a VKM az egyre-másra felbukkanó érdekcsoportokat – s nemcsak a gazdasági érdekképviseleteket – efféle tanácsok szervezésével kívánta az oktatáspolitika-formálásba beépíteni.

A politikai baloldal és a szociális érdeklõdésû értelmiség teljesen új szempontú csoportosulásokat igényelt. Megszervezõdtek a baloldali tanítók (1910), a Gyermekszanatórium Egyesület (1910). Fõiskolai Szociális Telep (1912) alakult.

A korábbi kisebb-nagyobb magánkiadók mellé nagy kapacitású, s immár részvénytársasági formájú tanszergyártó cégek léptek az oktatási arénába: a kisebb vállalkozásként már régen jelen lévõ, de ekkoriban modern nagyvállalattá alakuló Calderoni Rt. (1910), a Pedagógiai Filmgyár Rt. (1913) stb. A leghatalmasabb könyvkiadók foglalkoztak az ország tankönyvellátásával.

A politikát integráló intézmények száma radikálisan megnõtt, hiszen az oktatáspolitika fentebb felsorolt szereplõi – egy szinttel "lejjebb" – vitahelyszínként is mûködtek. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, a Magyar Tanítóképzõ, a Kereskedelmi Szakoktatás, az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny és más egyesületi folyóiratok arról tanúskodnak, hogy a minisztériumi kibocsátású rendeleteket, utasításokat, rendtartásokat, szabályzatokat gyakran már a tervezet fázisában, de kiadás után az egyesületek választmánya, közgyûlése és helyi körei minden jelentõsebb esetben részletesen megvitatták. Az egyesületek maguk is kidolgoztak – bár zömében csak egy-egy iskolatípus, iskolafokozat sorsára kiterjedõ – oktatáspolitikai koncepciókat.

Ha a különféle oktatáspolitikai kérdések eldöntésének centralizáltságát

vagy decentralizáltságát vizsgáljuk, úgy azt mondhatjuk, hogy az iskolaszerkezettel, az iskolai bizonyítványok minõsítõ erejével, a fenntartók és a minisztérium viszonyával, a bérezéssel kapcsolatos döntések rendkívül centralizáltak, a tantervek egyes tantárgyakat érintõ részével, illetve az iskolai rendtartásokkal kapcsolatos kérdések lényegesen decentralizáltabbak voltak. Különösen a középiskolai tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) volt megkérdõjelezhetetlen – e kompetencia a dualista korszak második felében már többféle (felekezeti és felekezetsemleges) tanáregyesületeken keresztül is érvényesült.

*Az egyensúlyelvû oktatáspolitika válsága*

Az elsõ világháború végétõl kezdõdõ másfél évtizedben az elmúlt idõszakban kialakult egyensúlyok meginogtak. Az oktatáspolitikai tér szereplõinek önálló súlya folyamatosan változott, hiszen:

1.) Az irányított gazdaság megerõsödése (már az elsõ világháború idején) a szakoktatási erõk szövetségeseket keresõ aktivitását a szabadpiaci aktorok felõl az új gazdasági bürokráciák felé terelte.

2.) Az oktatás tömegesedése, a tudományok belsõ szerkezetében bekövetkezett változás (a felhalmozó, leíró, listába vevõ szakasz vége a történelemben, földrajzban, irodalomban, biológiában stb.) a középiskolai tanárok akadémiai szférához kötõdõ kapcsolatait meglazította. Ezt a folyamatot a közép- és felsõfok elválása is megerõsítette.

3.) A középiskolát végzett emberek számának megnövekedése – az érettségivel nem rendelkezõ – tanítók falusi tekintélyét megingatta.

4.) A társadalmi szekularizáció látványos elõretörése a világháború és a forradalmak idején az iskolafenntartó nagyegyházak önerõbe vetett hitét ingatta meg.

5.) Az iskolaszerkezet, iskolafenntartás, tanügyirányítás gyors átalakításához hozzáfogó forradalmi kormányzatok a pedagógustársadalom korábban kisebbségben lévõ, és jelentéktelennek tûnõ csoportjaira támaszkodtak. Ha intézkedéseiket 1919 õszén el is törölte az új kurzus, két eredmény megmaradt: polarizálódott a korábban az értelmiségi csoportok átlagánál politikailag-világnézetileg homogénebbnek tûnõ pedagógustársadalom, s a "csak lassú változások lehetségesek az oktatásügyben" életérzése végképp tovaszállt. A szférán belül megértek a feltételek az alkotmányos korszakban kialakult tanügyigazgatási rendszer átszervezésére.

A Bethlen–Klebelsberg-kormányzat tanügyigazgatási-oktatáspolitikai törekvései során a szûk pénzügyi lehetõségekbõl képes volt kitörni, expanziós iskolaépítési politikába tudott kezdeni. E kitörés nem vált a totális állami beavatkozás eszközévé vagy ürügyévé. Ennek magyarázata

az, hogy Klebelsberg nemcsak kormányzati, hanem társadalmi erõforrásokat is növekvõ mértékben vont be, s ezzel tovább pluralizálta a rendszert. A társadalmi erõforrások bevonása során kényszerítette a kulturális kérdések iránt közömbös nagybirtokosokat a terhek vállalására, s a kormánypárt "merkantiljaként" a nagytõkét is érdekeltté tette a magaskultúra szponzorálásában. Másrészt a kormányzati erõforrásokat a VKM funkcióbõvítésével úgy tudta kiterjeszteni, hogy az egyúttal beilleszkedett a pragmatikus-alkotmányos – azaz nem túlideologizált – hagyományba. E funkcióbõvülés többirányú volt: ismert szlogen volt, hogy a VKM "maga a honvédelmi tárca", ami a propagandán túl annyiban tárgyszerûen is igaz volt, hogy tartalékos tisztek "kézbentartásának" legfontosabb eszköze a tanítói állásokba való elhelyezésük volt, illetve, hogy az iskolai testnevelés jelentõsége ez irányban fokozódott. A VKM – korábbi mértéket meghaladó módon – társadalompolitikai feladatokat vett át a trianoni határ túloldaláról átzúduló közalkalmazotti tömeg integrálásában. Tette ezt szellemi központjaik (az elcsatolt egyetemek) újrateremtésével, gyermekeik továbbtanulásának támogatásával, illetve konkrét tisztviselõakciókkal. A VKM–aCollegium Hungaricumok rendszerével – külpolitikai feladatokat is átvállalt. Mindeközben a kereszténységnek – a századfordulós kormányzatok szeparációs tendenciáival szembenállva – ismét legitimáló funkciót biztosított, s az iskolaépítések jó részét is az egyházi iskolarendszer fejlesztésére fordította.

Az 1924-es középiskolai törvény egységesítette az ideológiai tárgyakat. A magyar nyelv és irodalom, a történelem és a földrajz azonos szellemben való oktatása minden középfokú iskolatípusban éppen annak ellensúlyozását célozta, hogy a törvény a mûveltséganyag egésze tekintetében kiszélesítette a választási alternatívákat. A klasszikus (görögöt is, latint is kívánó), a középutas (a latin szimbolikus értékeirõl lemondani nem kívánó, de élõ idegennyelv-oktatás iránt érdeklõdõ) s a pragmatikus beállítottságú (az idegen nyelveket és a természettudományokat középpontba helyezõ) szülõk kivétel nélkül megtalálhatták a céljaiknak megfelelõ iskolatípust. A polgári iskola 1927-es középiskolává változtatása is ezt a "mindenkinek a magáét" elvet képviselte. Az ehhez kapcsolódó polgári iskolafejlesztési program (ahogy ezt Klebelsberg a Kornis Gyula államtitkári hivatalba lépését üdvözlõ beszédében nyíltan kimondta) a vidéki középiskolák terhermentesítését szolgálta. A klebelsbergi oktatáspolitika ezzel levette a napirendrõl a kilencvenes évektõl jelenlévõ "feladatokat": az átjárható alsóközépiskola megteremtésének (egyenlõségelvû) alternatíváját és az ógörög "szabad versenyben" történõ kiszorításának (antiklerikális/modernizációs) alternatíváját.

A korábbi korszakban az iskolázás az egyik fõ helyszíne volt a középosztály megújulásának. A zsidó vallású és a német anyanyelvû tanulók és hallgatók egyértelmû minõségi és mennyiségi felül-reprezentációjának tézisét még azzal a – talán kevésbé ismert – ténnyel is kiegészíthetjük, hogy ha a középiskolázás bázisának nem a magyar, szlovák, román, szerb népesség egészét, hanem e népességek szülõi

korcsoportjának írni-olvasni tudó hányadát vesszük, a középiskola még a hátrányos helyzetû nemzetiségek mobilitásának is alapvetõ tényezõje. 1919 után ez is radikálisan megváltozik: a numerus clausus révén az oktatásban elõbb torpan meg (nemcsak a gyakorlatban, hanem papíron is) a magyar zsidóság asszimilációja, mint bármely más szférában.

Az elõzõ korszakot jellemezte – bár sokkal inkább a minisztérium modernizátorainak s a rájuk hallgató uralkodónak, mint az országgyûlésnek köszönhetõen – a lányok iskoláztatásának fokozatos egyenjogúsítása, a húszas években azonban ez a tendencia is ellentmondásossá vált.

A tanügyigazgatásra visszatérve megállapíthatjuk, hogy 1867 óta az egész irányítási rendszer olyan irányban haladt, hogy minél inkább specializálódtak az intézmények, annál több központból irányították azokat, s annál többféle helyi, szakmai, korporatív egyensúly épült be a rendszerbe. A tanárok és a tanítók erõsen tagolt érdekeiket a szakfõigazgatóságokon, szakfelügyelõségeken, tanfelügyelõségeken keresztül közvetítették a minisztérium felé. Minden csoport elitje a "maga" szakfõigazgatóságát (például felsõkereskedelmi iskolák fõigazgatósága, polgári iskolák fõigazgatósága stb.) tekintette karrierje terepének. A tagoltság nemcsak iskolatípusonként, hanem konfliktusfajtánként is eltérõ volt. Az elemi iskolázásban az egyházközségekkel és megyei tanfelügyelõkkel, a községi képviselõtestülettel való konfliktusok kezelése volt a tanfelügyelõségek feladata; az iskoláztatási kötelezettség biztosítása, az iskolaállítási kötelezettség behajtása a helyi közigazgatással való sajátos együttmûködést igényelt. A tanfelügyelõknek nemcsak, hogy együtt kellett mûködniük a választott megyei közigazgatási bizottsággal, de közigazgatási bírósági fellépéssel kellett számolniuk, amennyiben az iskolai adók elosztása vagy a tanítók kinevezése bármiféle felekezeti elfogultságot tükrözött.

A szakoktatásnál a társadalmi partnerek szava végig döntõ maradt, csak éppen az ipari és kereskedelmi oktatási tanács a kilencvenes években, a mezõgazdasági oktatási tanács a húszas években "felváltotta" a szakminisztériumok érdekképviseleti funkcióját.

A középiskoláknál a helyi társadalom legtekintélyesebb – és tandíjfizetésre is kész – polgárai, a volt tanítványok formális és informális hálózatai, a leendõ hallgatók képzettségi színvonalának romlásától tartó egyetemek, és a saját vagyonnal, csak általuk mozgatható tagokkal rendelkezõ szerzetesrendek a tanügyigazgatás partnerei. E szférában a tanárok szakmai kompetenciája (szakirányú egyetemi végzettség, tudományos társasági tagság) megkérdõjelezhetetlen – itt kifejezetten nagy tekintélyû közéleti tudós férfiakra volt szükség.

Mindeközben a tanügyigazgatás a hatáskörök kiszélesítésére, az igazgatás "racionalizálására" a maga szempontjai szerint folyamatosan törekedett – ha több központi forrás állt rendelkezésre, nagyobb, ha

kevesebb, kisebb sikerrel.

A tanügyigazgatás e természetes törekvései szükségképpen sikertelenek maradtak. A tanügyigazgatási szempontból "útban lévõ" érdekcsoportok – megyei, gazdasági, tudományos elitek – a századfordulón rendkívül erõsek voltak. Noha az oktatáspolitikai alrendszeren belül már a világháború végére, a húszas évekre meggyengültek a "társadalmi szereplõk", fordulat azonban mégsem következett be. A gyengülõ aktorokat nagypolitikai erõegyensúlyok (állam–egyház viszony, megye–központ viszony, tõke–kormányzat viszony, értelmiség–államigazgatás viszony) tartották benn az oktatáspolitika-formálás erõterében.

Az átmeneti idõszakban (a numerus clausus révén) társadalompolitikai értelemben számolódott fel a magyar alkotmányos oktatáspolitika: a következõ idõszakban, a harmincas években az igazgatásban is alapvetõ fordulat játszódott le.

## Az állami expanzió idõszaka

*Politikai fordulat iskolatípusonként*

Az 1934-es egységes középiskoláról szóló törvényben az állami finanszírozás arányának növekedése nagyobb beleszólást tett lehetõvé a tanügyigazgatás részére. A humán gimnáziumok felszámolása, 1934 (illetve az annak alapján kiadott 1938-as tanterv) után pedig a szerzetesrendek, illetve a református és evangélikus egyház iskolapolitikájának egyik legfontosabb sajátosságát szüntette meg. Az 1934-es reform egyik legfõbb célja volt a szelekciós szakasz beiktatása. E szerint az érettségi maga nem, csak annak egy külön záradéka képesít egyetemi tanulmányokra. E cikkely a továbbtanulás kérdésében – hogy az antiliberális argumentációkat idézzük – "szaktárgyi szempontokat eltúlzó" szaktanárok, "a konzervatív-liberális" iskolai vezetés, a "partikuláris érdekeket elõtérbe helyezõ fenntartók" kezébõl a minisztérium által kinevezett érettségi biztos, azaz a politikus-ideologikus tanügyigazgatás kezébe adta át a jogosítványokat. (Végrehajtási utasítást a cikkelyhez nem adtak ki, ennek ellenére bizonyos bizonyítványokon megjelent az egyetemi továbblépést engedélyezõ záradék. További – intézményszintû – kutatások tárgya, hogy mindez az igazgatás napi gyakorlatában valóban arra szolgált-e, hogy az érettségizõ diákok egy részétõl ténylegesen megvonják a továbbtanulás lehetõségét, vagy pusztán arra, hogy ezen lehetõség érzékeltetésével kézben tartsák az érettségiztetõ tanárokat, vagy éppen csak arra, hogy megjelenítsék az iskolában, hogy a szaktárgyi mellett az ideológiai szempontú szelekció is legitim.)

A törvényszöveget megalkotó Hóman Bálint által vezetett minisztérium másik fontos célja volt "az iskolai nevelés rendszeres kiegészítése és betetõzése, a tanulók erkölcsi érzékének és erkölcsi tudatának fejlesztése, jellemképzés és állampolgári nevelés által." A megvalósítás érdekében megalkotott tantervek és utasítások a korábban mindenekelõtt intellektuális-individuális értékvilágú középiskolát fokozatosan

elmozdították egy morális-kollektivista értékvilágot követõ, a személyiség átalakítását, kézbentartását célul kitûzõ intézmény felé. (A valláserkölcs mint a középiskolai anyag kiválasztásának szempontja egyébként elõször 1924-ben jelent meg – a dualizmus korában, ha nem is semleges az iskolai oktatás, de a "valláserkölcs" követésének követelménye nem jelenik meg törvényben.)

A középiskolai törvény tagadhatatlanul széles társadalmi vitája egyfajta kísérlet is volt az oktatási szférában mûködõ politikai erõk reakcióinak mérésére. A "kísérlet" fényes sikerrel járt, mindenki úgy viselkedett, hogy azzal modellálni lehetett az oktatási rendszer lényegi reformját célzó tanügyigazgatási törvény várható hatását. Az egyházak ugyan nem örvendeztek, de nem vállaltak nyílt konfliktust, a nem állami tanárok továbbléptek a köztisztviselõség irányába, s ezért hajlandóak voltak feladni valamit a szabadságukból, az értelmiségi elitet a színvonal és gyakorlatiasság jelszavaival ki lehetett békíteni, a latinos mûveltség elkötelezettjeit a középiskolai latintanulás (hatvan évvel korábbi állapotra emlékeztetõ) kötelezõvé tételével lehetett megnyerni, a politikai baloldal pedig csak a legdurvább politikai elemet vette észre, azzal kapcsolatban hangoztatta elvi szembenállását, s ezzel kizárta magát a részletes ágazati politikai vitából, onnan, ahol valódi koalíciókat köthetett volna.

A frazeológia és a törvényhozási processzus mintája is jól kialakult: elõször meg kell puhítani a szakmailag ellenálló csoportokat, ki kell fizetni és meg kell békíteni õket valamiféle, a politikai pluralizmust, a lelkiismereti szabadságot általában sértõ, de egy-egy foglalkozásnak, szakmai áramlatnak kedvezõ intézkedés kilátásba helyezésével, mindenfajta szakértõi csoport köztisztviselõi arculatának fokozásával. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a szakmai csoportok a politikai ellenzék szakértõi bázisává váljanak. Azután egy kerettörvényt kell a parlament elé vinni, melyben hangoztatni lehet, hogy az oktatás egyfelõl össznemzeti (értsd nagypolitikai) ügy, ezzel lényegteleníteni lehet a szakmai ellenérveket, másfelõl "szakmai kérdés", és ezzel vissza lehet utasítani mindenféle pártpolitikai ellenérvet. Harmadik lépésként a szakmai vitákban ellenvéleményüket kimutató tanárokat és tisztviselõket el lehet bocsátani vagy alacsonyabb beosztásba lehet helyezni, s helyükre kisebb tekintélyû, és ezért kinevezõiknek kiszolgáltatottabb, illetve eleve kormánypártibb kollégáikat lehet kinevezni. Negyedik lépésként pedig ki lehet bocsátani azokat a rendeleteket, amelyek már súlyosan sértik a tanárok érdekeit is, de a már korábban "korrumpálódott", a politikai ellenzékkel kapcsolatokat nem keresõ, ellenzéki vezetõiktõl megfosztott tanáregyesületek nem képesek tartós ellenállásra.

A tanítóképzés évtizedes vitáját – miszerint a továbbfejlesztést a gimnáziumi érettségire épített fõiskolával vagy a tanítóképzõ intézmények képzési idejének meghosszabbításával kell-e rendezni – a VKM a tanítóképzõ intézeti érettségire épített fõiskola koncepciójának kialakításával oldotta meg. Tette ezt abban a reményben, hogy az új akadémiák (földrajzi értelemben vett) helyének meghatározása jelentõs pozíciót ad majd a tanügyigazgatásnak. A tanítóegyesületeknek 1936-ban

fel kellett adniuk évtizedes követelésüket az önálló fõiskolával kapcsolatban, de az új koncepció elvi alapjaival egyetértõ tanítóképzõs egyesületet sem vonta be a VKM e törvény kialakításába.

Az 1938-as szakoktatási törvény készítése során a VKM a legjelentõsebb szakoktatási érdekcsoportot – a kereskedelmi iskolai tanárokét – gyakorlatilag negligálta. Az érettségit adó – a polgárira épülõ – szakirányú középiskolák a középiskolával szemben alternatív képzési utat kínáltak fel. A harmincas évek második felében a VKM új koncepciójának megfelelõen rendezõdött a régi konfliktus a mezõgazdasági oktatást ellenõrzõ két tárca között. Hasonlóképpen, érdemi veszteség nélkül sikerült rendeznie az óvodaügyet a BM-mel. A VKM e két szférában a számára igazán fontos nevelési felügyelet és személyzeti politika kizárólagos jogát megõrizte, az agráriskolák és óvodák anyagi mûködtetésének jogosítványairól viszont lemondott. A második Gömbös-kormány új kulcstárcája, az Ipari Minisztérium, nem szerzett jogosítványokat az iparoktatás körül.

A népiskolai érdekcsoport és a politikai baloldal által évtizedek óta dédelgetett, hivatalossá 1928-ban vált nyolcosztályos népiskola koncepciót az 1940-es (az éves tanulmányi idõt megrövidítõ, a 7–8. osztályból átjárási utakat lényegileg fel nem ajánló) népiskolai törvénnyel "véglegesítették".

Az évtizedfordulóra kialakult az iskolaszerkezet "új rendje". Kialakult az alap- és középfokú intézményrendszer kerete, bemerevült az iskolastruktúra, az iskolai karrier három párhuzamos útja. Gyakorlatilag már tízéves korra beépült a választási kényszer. Három iskolai karrier egymás mellettisége jött létre: a 8+0-ás, a 4+4+4-es, a 4+8-as. Ha feloldjuk e jeleket, a három út a következõ:

1.) Nyolcosztályos elemi, mely az esetek nagyobbik részében sehová, még a rangosabb tanoncszakmákba sem vezetett tovább, hiszen gyakorlatilag az utóbbiakhoz is négy polgári kellett. (A negyedik elemi után ötödik elemiben a tanulók mintegy háromnegyede folytatta tanulmányait. A tanulmányi idõ csökkentése lehetõvé tette, hogy javuljon a beiskolázási arány, hiszen a törvény bevezetése elõtti évben mindössze a diákok huszada lépett nyolcadikba, a törvény bevezetése utáni ötödik évben már egyötöde.)

2.) A négy elemire plusz négy polgárira épülõ négyéves szakképzõ iskola (ipari, kereskedelmi, mezõgazdasági, pedagógiai vagy – bár ez csak az érvek szintjén – egészségügyi irányultságú), mely az elit felsõoktatási intézményekbe való fevételre nem jogosító érettségivel zárult. Polgáris végzettségig az egykori negyedikes elemisek mintegy tizede jutott el, körülbelül huszonegy ezer tanuló, az arra épülõ szakiskolai végzettségig már csak négyezer tanuló.

3.) A négy elemi után választható (nyolc esztendeig tartó) egységes középiskola, mely a legrangosabb egyetemek felé is jogosítványt nyújtott.

E középiskola negyedik osztályába mintegy tízezren jártak, nyolcadikig e szám hétezerre esett le. (A felsõoktatás elsõ évfolyamára négy és fél ezer hallgató iratkozott be.)

*Fordulat a tanügyigazgatásban*

A tanügyigazgatási politika fõ vonása – ugyanebben az idõszakban – a felügyelet hatáskörének kiterjesztése, amely az egyházak határozott rosszallása ellenére bõvítette az állam lehetõségeit a nem állami fenntartású iskolákban, ahogy ez az 1934-es törvényen már tanulmányozható.

A közoktatás-irányítás reformja, amelyet az 1935: 6. tc. indított el – s az 1941: 12. tc. tetõzött be –, a középiskolai reformnál is alkalmasabb volt arra, hogy lényegileg újat hozzon a Klebelsberg-féle korszakhoz képest. Ha a húszas évek kulcsmondata az volt, hogy a kultúrfölény érdekében ki kell építeni egy vadonatúj oktatás- és mûvelõdésügyi intézményrendszert, akkor a harmincas éveké az, hogy a nemzetnevelés egységesítése érdekében ki kell építeni egy vadonatúj irányítási, felügyeleti és minõsítési rendszert. A szakmai értékek képviseletét, amely a húszas években még a szakmai szféra része, hivatalossá kellett emelni, eleget téve a "modernizáció" és az "egységes nemzeti érdekek" követelményeinek. A miniszteriális apparátus nem jelenthette e törekvés ellensúlyát. Klebelsberg hosszú minisztersége idején a tárca politikai természete kettõs volt: egyrészt mint jellegzetesen köztisztviselõi mentalitású tárca mindvégig kifejezte ennek a rétegnek – korántsem liberális – érdekeit és értékeit, másrészt mivel maga a miniszter mint a merkantilista csoportok szövetségese, a kormánypárt liberális szárnyához tartozott, s oroszlánrészt vállalt a felsõoktatás terén a fajvédõk visszaszorításában, közel sem számított jobboldali szempontból megbízhatónak. A harmincas évek szélsõségesen antiliberális (és Klebelsberg személyes politikai ellenfele, Gömbös Gyula által vezetett) uralkodó körei számára a tárca apparátusának bizonyítékokkal kellett szolgálni, hogy "ez a tárca már nem az a tárca", e nélkül nem lehetett volna újabb jelentõs anyagi forrásokhoz jutni.

A közoktatás totális ellenõrzése érdekében a magyar tanügyigazgatás egész egyensúlyelvû hagyományát le kellett rombolni. A harmincas években két tendencia találkozott: az oktatásügyi kontroll racionalizációjának és az egyöntetû nemzeti világnézet kialakításának, ellenõrzésének politikai igénye. A két tendencia találkozását az tette különösen fontossá, hogy a Gömbös-kormánynak nem álltak rendelkezésére mindazok az eszközök, amelyek totalitárius céljaival adekvátak lettek volna. Nem tudta megvalósítani az egypártrendszert, a sajtómonopóliumot, csak korlátozottan volt képes a propaganda szolgálatába állítani a rádiót, nem tudta államosítani a filmgyártást. Az államnak ott "kellett" megvalósítani céljait, ahol ez lehetséges volt, s ez a közoktatás szférája volt.

A tanügyigazgatási kerettörvény látványosan átalakította a rendszert. A korábbi egyenrangú szakfõigazgatóságok és megyei tanfelügyelõségek helyett területi igazgatási egységekre osztotta az országot. Ezek élére tankerületi fõigazgatókat állított és hatáskörüket valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjesztette. Iskolalátogatókat, tanulmányi felügyelõket osztott be a tankerületi fõigazgatóságokra, a népiskolai tanfelügyelõségeket pedig a fõigazgatóságok alá sorolta. (Késõbb a tankerületi fõigazgatók népoktatási helyettesei lettek a tanfelügyelõk igazi fõnökei, s õket természetesen már semmilyen értelemben nem zavarták a megyei erõk.) A kormányzat a tanügyigazgatás és -felügyelet lehetõségeit radikálisan megnövelte, az iskolafenntartók szerinti differenciálást erõsen lecsökkentette. A tanügyigazgatás és a központi igazgatás (utóbbiba most beleértve a szakértõi kontroll átalakulását, az Országos Közoktatási Tanács érdekszimulációs szervbõl legitimáló szervvé változtatását is) szervezeti és személyi átalakulása egyaránt tanulságos: az igazgatási kulcspozíciókba politikailag és ideológiailag kiválasztott személyek kerülnek, a szakmai, politikai, igazgatási kompetenciák összemosódnak, a szakmai szervezetek súlytalanná válnak. A liberális hagyomány három igen fontos eleme: a szakigazgatási bürokrácia politikamentessége, a szakmai viták politikai vitáktól való elválasztottsága, illetve a tanári, intézményi, helyi és központi kompetenciák elválasztottsága gyengült meg az 1930-as években.

Az iskolatörvények fogadtatása és végrehajtása a minõsítési rendszer átalakításával, az iskola hagyományos hierarchikus viszonyainak megbomlásával járt. Államigazgatási úton behajthatóvá válik a tanmenetek, óratervek, óravázlatok tanári-tanítói elkészítése, s erre a "behajtásra" nagyszámú iskolalátogató körzeti iskolafelügyelõ beállítása tényleges lehetõséget is biztosított. Rendkívül megnõtt a tanórán kívüli tanári-tanítói tevékenység, a tanári könyvtárak kontrollja, sõt, lehetõvé vált tanári lakások (!) meglátogatása, s ezeket az információkat a tanárok "végelbánás alá vonásakor" – ahogyan ez 1933 óta lehetséges volt – "egyéb" okként fel is használták.

Arra a tudományos kérdésre, hogy milyen mértékig hatolt be az iskola tényleges gyakorlatába az új tanügyigazgatás, az új szellem, csak azt lehet válaszolni: valószínûleg minden korábbinál mélyebben, hiszen a minden korábbinál nagyobb számban megkövetelt írásos dokumentumok ezt mutatják, s a jelentések valóságtartalmának ellenõrzésére szintén minden korábbinál nagyobb apparátus állt rendelkezésre. Az 1944-ig mûködõ tanáregyesületi folyóiratok uralkodó hangneme általában egy-két éves késéssel követi a tanügyigazgatási tisztviselõk stílusát, majd az új rendelkezések kifogásolását hozzávetõlegesen ugyanennyi idõn belül váltják fel a hatékonyabb végrehajtást segítõ tanácsok, gyakran ugyanazon tanárok tollából.

Nemcsak a tanáregyesületek "törnek be", hanem a fenntartók a községek, sõt az egyházak is belenyugszanak az általuk is felismert burkolt államosítási folyamatba, amely a széles iskolalátogatói jogkörben, az állami tanterv részleges bevezetésében, a tankönyvi pluralizmus

leépítésében jelenik meg. Minderre lehetõséget az nyújtott, hogy az egyházak inkább elfogadták a nagyobb állami beavatkozást, mintsem hogy akár finanszírozhatatlan méretû iskolarendszerük volumenét csökkentették, akár a világi hívõi kontroll növekedését vállalták volna. (Az egyházi autonómia csökkenése jól érzékelhetõ az iskolalátogató, az állami vizsgabiztos hatalmának növekedésében, a katolikus középiskolai fõigazgatóság rendi autonómiákat szorongató tevékenységében, az állami tanterv protestáns középiskolai átvételében.)

Hiába ellenezték sokan a totalitarizációt, a szempontok különbözõsége miatt nem jött létre közöttük koalíció. Nem bontakozott ki sem a konzervatív ellenzõk és a baloldal szövetsége, ami talán természetes, de az egyéb értelmiségi rétegszervezetek és a középiskolai, felsõkereskedelmi iskolai tanárok szövetsége sem, mert minden értelmiségi erõ a kormányzattól várta – akár egymás rovására is – sorsa jobbra fordulását.

Korlátozta-e végsõ soron a "mozgalmár" (azaz az oktatáspolitika hagyományos erõközpontjaitól, erõkifejtési módjaitól idegen) politikai akaratot maga a tárca apparátusa? Nem tette. Érzékelte ugyanis, hogy a tárca Klebelsberg-korszakbeli expanziója a kormányzaton belül megtorpant. A szakoktatási funkciókat ugyan részben "felvette" a tárca, de az óvodát "leadta", és a politikai hatalom szempontjából kulcsfontosságú két területen elveszítette 1919 óta gyakorolt hatáskörét. Egyrészt a honvédelmi törvény következtében a honvédelmi képzés, leventeoktatás felügyelete átkerült a hadügyminisztériumhoz, másrészt az évtized végén a propaganda minisztérium létrejötte, illetve a kormánypárti sajtóirányítás határozottabbá válása (a cenzúra bevezetése) miatt az oktatásügyi intézményrendszeren kívüli propaganda is megszûnt a VKM illetékességi körébe tartozni.

Hóman semmivel sem volt kevésbé jelentõs politikai személyiség, mint Klebelsberg, pozícióvesztését tehát nem a kettejük közötti különbségekkel magyarázhatjuk, hanem azzal a kétféle történelmi helyzettel, amelyek Magyarországot a húszas, illetve a harmincas években jellemezték. Ezek a különbségek a következõk:

1.) A húszas években a nemzetközi figyelem középpontjában álló HM helyett egy belpolitikai arculatú tárcának kellett elvégeznie a honvédelmi-propaganda feladatokat, illetve a tartalékos tisztek stabilizálását – tanítói állások révén. (E jelenség fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni: Szabó Miklós az egész népiskola-akciót ennek tulajdonítja.) A harmincas években erre már nem volt szükség, lehetségessé vált a nyílt katonai propaganda, a tartalékos tisztek katonai alkalmazása.

2.) A revízió irrealitásának korában, a belpolitikai "reformtalanság" évtizedében a propagandát a hosszú távú elvi álláspontok vezérlésére alkalmas oktatásügyi szférában lehetett hagyni. Amikor a revízió, s a jobboldali változások a rendszer struktúrájában küszöbön állottak, ezt már nem lehetett így intézni, mert az napi aktualitássá vált, s a politikai

élet bármely szereplõje a politikai nyilvánosság bármely fórumán fejthetett ki erre irányuló propagandát.

3.) Amikor a bethleni rendszer a köztisztviselõk jólétét, képzési igényeit bevallottan társadalmi célnak ismerte el, e cél végrehajtására, tehát a legfontosabb társadalompolitikai célra, "rá lehetett állítani" egy tárcát. A harmincas évek végének populista célja, céljai már sokkal több csoportot vesznek célba, mintsem hogy ez lehetséges legyen.

A negyvenes években nem a háború miatt jutott kevesebb figyelem az oktatásra és kevesebb hatalom a VKM számára, hanem fordítva: éppen azok a belpolitikai folyamatok sodorták Magyarországot a háborúba (természetesen a nemzetközi kényszerek mellett), amelyek az ágazati totalitarizmus iskolapéldájának a VKM-t választották ugyan, de ezzel egyidejûleg megszüntették a VKM ágazat feletti jellegét. Sõt, az "ellentámadásra" – azaz a funkciók visszavétele az 1941-es törvénnyel megtörtént – már csak azután kerülhetett sor, hogy a tárca – kvázi – "jobbról elõzött". A magyar oktatás történetében ekkor a "pedagógiai szakmai progresszió" – például a reformpedagógia – érdekei egybeestek egy antiintellektuális indíttatású, állami vezérlésû ideológiai offenzíva érdekeivel. Az igazgatási racionalizáció – egy másik szakmai progresszió és modernizáció – érdekei egybeestek egy politikai totalitarizáció, egy erõs ágazati szakbürokrácia érdekeivel. A tanítói-tanári szakma speciális érdekei – néhány kivételes csoporttól eltekintve – egybeestek a minisztérium élén álló ideológus csoport érdekeivel, az oktatásnak mindenekelõtt ideológiai kérdésként való beállításával. Az ellenoldalon nincs és nem is lehet koalíció a különbözõ értelemben visszaszoruló egyházi, tudományos, liberális, önkormányzati és szakmai körök között. A tanügyigazgatás a totalitárius irányítás prototípusává, a közoktatás-irányítás funkcionárius gárdája pedig a leendõ totalitárius állam élcsapatává vált. Ha a tényleges tanügyigazgatási tevékenységet nem 1944-ig, csak 1941 nyaráig vizsgáljuk, még egyértelmûbbé válik: az általánosan elterjedt nézetekkel ellentétben nem a háborús szükség és a rendkívüli állapot idézi elõ az oktatás totális ellenõrzését, hanem alapvetõen a belsõ társadalmi mozgásfolyamatok indukálják azokat. Mint ahogy az is számszerûsíthetõ, hogy a zsidók kiszorítása (a közép és felsõfokról) tanügyigazgatási eszközökkel már a zsidótörvények elõtt megkezdõdött.

Az oktatásnak – a jóváhagyott tantervek, óravázlatok, tankönyvek, szakcikkek, tanulmányi felügyelõi jelentések tanúsága szerint – egészen más a tartalma, mint akár a húszas években volt. Fordulat állt be egyfelõl a valláserkölcs, a nemzethûség, a honvédelmi nevelés, másfelõl a történelem, az irodalom, a földrajz értelmezésében. A szaktárgyak – bár elnevezésük megegyezik egy-egy tudományág nevével – kikerülnek a tudományos szférából, legitimációjuk, kontrolljuk egyaránt az oktatáspolitika alrendszerébe kerül. Az ideológiák, nevelési eszmények – a "nemzet" vagy a "valláserkölcs" – függetlenednek a maguk "külön" ideológiai környezetétõl, és igazgatási úton behajtható normákká válnak. A "helyes értelemben vett" "nemzeti" értékek iskolai érvényesülésének

megítélésében a hagyományosan megkérdõjelezhetetlen "legitimitások" – például a nemzeti nyelvet kiválóan tudók köre – helyébe a politikailag legitim tanügyigazgatás kitüntetett tisztviselõi léptek, gyakran alacsonyabb presztízsû személyek (például tornatanárok) segítségét igénybe véve. Mi több a "valláserkölcsi" szempont megítélése sem maradt az egyházak kizárólagos kompetenciája.

**Mérleg**

Ahogy a fentiekbõl kiderül, a régi magyar oktatásügy történetének utolsó szakaszában az iskolatípusok elitjei vereséget szenvedtek az oktatásigazgatás elitjétõl. Mindez azonban nem azt jelentette, hogy az oktatásigazgatás által hordozott hivatali racionalitás a maga eredeti formájában gyõzött volna az iskolatípusok által hordozott szokásszerûség és tudományos racionalitás felett: sokkal inkább azt mondhatjuk, mindkettõvel szemben a politikai-ideológiai racionalitás gyõzedelmeskedett, s mindkettõt szolgálatába állította.

A harmincas évek második, a negyvenes évek elsõ felében sem az igazgatás, sem az egyes iskolatípusok régi elitjei nem jelentettek érdemi ellenerõt az állami oktatáspolitika és az állami ideológia közvetítésével szemben.

Ezeknek az önálló, egymásnak korábban gyakran ellentmondó logikáknak a hiánya sohasem látott mértékig integrált oktatáspolitikát tett lehetõvé.

Az oktatáspolitikák integrálttá válásának mindenütt a világon vannak "hasznai és kárai". (Hasznon hagyományosan azt értjük, ami egy ágazatpolitikából akkor is visszamarad, ha a konkrét politikai kontextus tovaszáll, például felépített iskolák stb.) Vizsgáljuk meg a lehetséges ("elvárható") hasznokat, s azt is, mennyi és miképpen valósult meg mindebbõl.

1.) Az integrált oktatáspolitikának – minthogy túlemelkedik a megyei és felekezeti partikularizmusokon, csoportérdekeken – egyes történészi érvelések szerint van egy modernizációs arca is.

Régiónk állami oktatáspolitikájának vonatkozásában a sokszor emlegetett modernizációs funkciót érdemes újragondolni. A harmincas években a kormányzat úgy akart modernizálni – ahogy ez az iskolák rekrutációjából, az ösztöndíj-preferenciákból kitûnik – az oktatási rendszer segítségével, hogy éppen a nyugati típusú társadalmi rétegeket, a liberális polgárságot, a kiskereskedõi réteget, a szabadfoglalkozású értelmiséget, a modern ágazatokban foglalkoztatott szakértelmiséget, a kvalifikált munkásságot kívánta háttérbe szorítani. A dualizmus kori modernizációban a "nagy nemzedék" birtokos vagy politikus fiai a polgárosult és polgárosodó rétegekkel kötöttek történelmi kompromisszumot, ezért lett a dualizmus kori modernizáció alapvetõen sikeres. Ezzel szemben 1918 után a "nagy nemzedékkel" már semmiféle kapcsolatot nem tartó, állásukat és

tekintélyüket veszített uralkodó körök kötötték meg kompromisszumaikat a szintén piacellenes mentalitású alsóközéposztállyal, s kezdték meg a modern rétegek kiszorítását.

Egy modernizációs logika szerint a harmincas években a reális ismeretek elõtérbe kerülésére, a világgazdasági válság utáni kétségbeejtõ gazdasági helyzetben több pragmatizmusra lett volna szükség, de ehelyett az iskola több ideológiát adott. Ugyanezen logika szerint a piaccal, a gazdasági élettel szorosabb kapcsolatokat tartó csoportok tekintélyének, mozgásterének növelésére lett volna szükség, ehelyett a szakoktatás fölött is az úri Magyarország értékrendje került fölénybe. A mobilabb és rugalmasabb szabadfoglalkozású, magánalkalmazott középrétegek számára a tanári pálya idegen maradt, annak közhivatalnoki arca erõsödött meg. A középrétegek alsóbb csoportjai számára sem volt már elegendõ a tanítói pálya erõsen csökkenõ presztízse.

Ugyanezen logika szerint polgárosítani kellett volna – az iskola segítségével piacon értékesíthetõ készségeket biztosítva – a több milliós parasztságot, ehelyett csak az úri Magyarország másodrendûnek kezelt szövetségesévé sikerült tenni – s zömében közalkalmazottá képezni – a felemelkedettek kis csoportjait, a szélesebb tömegeknek szánt nyolcosztályos népiskola tanterve és szervezete pedig kizárta a modernizációt.

2.) Olyan látszat is keletkezhet, hogy ez az integrált oktatáspolitika az "oktatás szférájának" elõnyös: növekednek az oktatásra fordítható források, növekszik – legalábbis verbálisan – az oktatásban dolgozók "megbecsülése".

Érdemes azonban ezen – egyébként sem könnyen bizonyítható – elõny "sötét oldalait" is végiggondolni. Az oktatás a harmincas évektõl kezdve a magyarországi társadalomban túlsúlyos szerepet töltött be. Régen a hatalom alapját a föld adta, a legújabb korban már a hivatal. A hatalom legitimációja korábban a nemesi származás volt, késõbb az iskolai végzettség bizonyos szintje. Ideológiája korábban az államnemzet egysége, aztán az iskolában elsajátítható nemzeti gondolat.

Az oktatás kiemelt jellege felerõsítette azt a speciális társadalmi helyzetet, hogy bizonyos rétegek nem polgári eredetû vagyonukkal vagy valós értékké konvertálható szakértelmükkel vettek részt a gazdasági életben, hanem mintegy az államtól, a politikától kapott pozíciójukkal és presztízsükkel. Az oktatás speciális helyzete így nem a polgárosodást segítette elõ, hanem az ország megrekedt helyzetét konzerválta. A húszas években az állam már nem tudott pénzzel fizetni a közalkalmazotti hûségért, ezért iskolával fizetett érte: gyermekeik lehetõségeivel, értékeik kizárólagossá tételével jutalmazta meg a közalkalmazottakat.

Csakhogy a kör bezárult. Amennyiben a valós anyagi helyzet, a teljesítményképes tudás helyett a "pozícionáltság" (bizonyos társadalmi feladatok elvégzésére való kijelöltség) a legfontosabb társadalmi érték, a

pozíciót viszont tekintélyelvû oktatási rendszerrel lehet elérni, ám az oktatási rendszerben való érvényesüléshez (annak szelektív volta következtében) eleve pozíció kell, viszont az állam (az állami költségvetés végessége, illetve restrikciós jellege miatt) már nem tud újabb pozíciókat teremteni, akkor szükségszerûen az állam, illetve a már pozíciókban lévõk dolga lesz, hogy a korábban szakértelmet ígérõ helyeket is köztisztviselõi típusú pozíciókká alakítsák át.

Az oktatási szféra dolga pedig az lesz, hogy a gazdasági pozíciók eddigi szelekciós rendszere – azaz a szakértelem és a vagyon – helyébe köztisztviselõi típusú szelekciós rendszert teremtsen: államilag kontrollált szakoktatást, olyan formális képzettségi rendszer kialakítását, mely lehetõvé teszi, hogy csak bizonyos iskolai végzettséggel lehessen gazdaságirányítási funkciókat betölteni, hogy hivatali úton (jogi és mûszaki iskolázottságú tisztviselõk által) irányított gazdaságot lehessen mûködtetni.

Ellenvethetõ, a tény, miszerint a különbözõ társadalmi, felekezeti háttérrel rendelkezõk az oktatásban szabadon versenghettek a jobb bizonyítványért, s az egyes bizonyítványokhoz kötõdõ pozíciókért, ami ugyanúgy a szabad verseny, az invesztició illetve a haszon egyik formája, mint bármi más egy polgári társadalomban. Ez azonban nem teljesen igaz: az oktatási rendszer szerkezete és fenntartói összetétele objektíve a keresztény egyházakhoz és a történelmi osztályoknak tartozóknak kedvezett. Ennek ellenére az 1918 elõtti Magyarországon az oktatás egészében minõségi és mennyiségi szempontból az élre kerültek a zsidó kispolgárság gyermekei. A numerus clausus ezt a szabad versenyt is megszüntette – azaz az egyetlen olyan elemet, mely az oktatásügy révén történõ elõnyszerzés polgári oldalához tartozott.

3.) A hagyományos iskolatípusok, és az iskola szokásszerû rendje általában konzerválja a meglévõ társadalmi viszonyokat, a tudás társadalmi eloszlását. Ehhez képest a totális-integrált oktatáspolitika új, egyébként esélytelen társadalmi csoportok felemelkedésével szokott járni. Vajon Magyarországon is ilyen folyamat ment végbe?

E vélekedés tényalapja kétségbevonható. A harmincas években az állam egyre keményebben avatkozott be az iskolarendszerbe, s ez visszaszorította a többszínûség elemeit, ám ennek ellentételezéseképpen nem fokozta a szocialitást. A modern oktatási rendszerekre jellemzõ szabadság-egyenlõség értékpárral szemben a (relatív) szabadság (dualizmus kori) világa felõl a változatlan, de irányítottabb egyenlõtlenség irányába mozdult el a rendszer. Az iskolatípusok konzerválták a magyar társadalom súlyos egyenlõtlenségeit, s a rendszerbe juttatott további források nem a korai választás ellen hatottak, hanem a nyolc elemi létrehozásával, a szakoktatási továbbtanulás lehetõségének felvillantásával még fokozták is annak esélyét, hogy mindenki a "maga köreinek megfelelõ" iskolatípust válassza. A numerus clausus – 1920-as, 1928-as és 1938 utáni formáiban egyaránt – szociológiai értelemben nem a magyar társadalom 95 százaléknyi nem zsidó polgára számára

biztosította az egyetemi/középiskolai férõhelyeket, hanem az egyetemi tanulásra egyáltalán esélyesek – különbözõ definíciók szerint – 60–70 százaléka (legfeljebb ekkora ugyanis a nem zsidók aránya) számára biztosította a pozíciók 90–100 százalékát.

Másképpen fogalmazva a társadalmi mobilitás természetes és fokozatos (s fejlett országokban analógiásan megfigyelhetõ) menetébõl éppen a szakmunkások és a kiskereskedõk fiainak/lányainak tömeges iskoláztatása következett volna. Minthogy azonban e rétegek nagyarányban zsidók voltak, a zsidók tanulását hátráltató oktatáspolitikai beavatkozás objektíve mobilitásellenes is volt.

4.) Az integrált oktatáspolitika a látszat szerint a nagyobb szakszerûség áldásait hozta az oktatásügyre.

Ugyanakkor a modernizáció szakszerûsége, szakmai érvelése az állam – és az államfüggõ rétegek – hatalmi expanziójának fokozódását mutatja. A szakszerûséggel önmagukat legitimáló lobbyk elõretörése – a harmincas évek egyik legfontosabb jelensége – (a bevallottan politikai, illetve regionális vagy csoportérdeket megjelenítõ lobbykkal szemben) éppen ezért nem valamiféle "objektív jó" megtestesülése volt a rendszerben. A hivatalnoki értelemben vett, kizárólagosságot követelõ szakszerûség politikai érvkészletként szolgál az alternatívákat felmutató szakszerûséggel (vagy: az alternatívák között megoszló szakértõk világával), a piackontrollal és a pluralista politikai kontrollal szemben. A hivatalnoki típusú szakszerûség ideális partnere a politikai totalitarizmusnak. Ennek iskolapéldája a Magyary Zoltán féle szakigazgatási reformkoncepció vagy az objektív népegészségügyi és szociális feszültségekre adott, etatista értelemben szakszerû válaszok halmaza. (E szakszerûség egyébként is szignifikánsan hatékonyabban korlátozta a liberális értelemben, mint a poszt-feudális értelemben vett sokszínûséget, "rendetlenséget".)

Az ilyen típusú szakszerûségnek a modernizáció kudarcához kellett vezetnie, hiszen miközben képes volt a korszerûtlen elemeket kiszûrni az általa ellenõrzött rendszerekbõl, eközben elpusztította azokat az erõket és struktúrákat, amelyek megvédhették volna a kanonizációtól, illetve azokat, amelyek egyéb korszerûtlenségek (például a rendiesség, ideologikusság) ellenérdekeltjei voltak. Azaz a modernizált tanügyigazgatást egy újrarendiesített iskolarendszer és egy ideologizált tananyag védelmére és terjesztésére használta fel.

5.) Az integrált oktatáspolitika sokak szerint racionálisabban képes kialakítani az iskolai tananyagot, mint a helyi- és csoportérdekek által állandóan toldozgatott iskolatípusonkénti politika, iskolatípusonkénti igazgatás.

E racionalizáció helyett a rendszer növekvõ mértékben ideologizálttá vált. A tanügyigazgatás és az egyes tanári-tanítói csoportok a nemzeti ideológia egyre monolitabb terjesztésében találták meg szerepüket. Az

állam növekvõ hatalmában pedig a köztisztviselõk saját maguk relatíve növekvõ hatalmát ismerték fel, az egyházak és a lakosság oktatáspolitikai tevékenységének korlátozásában pedig szakmai tekintélyük kizárólagosságának biztosítékát látták. Az egyházak képtelenek voltak a szellemi ellenállásra, a református egyház – saját speciális image-ének veszélyeztetése nélkül – nem léphetett fel a nacionalizmus ellen, a katolikus egyház – hasonló okokból – a tekintélyelv ellen. Mivel mindhárom nagy keresztény egyház sokkal nagyobb iskolarendszert tartott fenn, mint amelyre saját forrásaiból, illetve a hívek iskolaadóiból, tandíjaiból képes volt, a növekvõ államsegéllyel fokozatosan elfogadta a növekvõ tanügyigazgatási beavatkozást.

Mindezek az erõk a nacionalista versengésben tették érdekeltté az oktatáspolitika aktorait. Azaz, míg korábban bizonyos csoportok a nyelvi magyarosításban, mások a piacképességben, megint mások a tudományosságban találhatták meg legitimációjukat, most mindenki egy mércével, a "nemzetnevelés" mércéjével méretett meg.

Az iskola az alapvetõ humanisztikus, racionális, liberális vagy felekezeti értékek helyett egyre inkább a kormányzat által értelmezett "nemzeti" értékeket közvetítette hatékonyan, már csak ezért is, mert a humanisztikus tárgyak tanárai számára a korszerû pedagógiai technikák átvételénél a nemzeti jelszavak hangoztatása könnyebbnek bizonyult.

Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és a nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejûleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilváníthatják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s "nemzeti érték" gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszeren keresztül.

Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van "becsülete", ott a képzés tartalma szükségszerûen tekintélyelvû és ideologikus marad, hiszen az általános mûveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, hogy a tiszta versenyben jobban teljesítõknek rosszabb továbbtanulási esélyek jussanak, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, sõt végsõsoron nem is tudást, hanem a "valahova tartozást" kell igazolni.

## Irodalom

Ezen esszé irodalomjegyzékének listája – tekintettel a megemlített poblémák mennyiségére értelemszerûen meghaladná a tanulmány terjedelmét. Az érdeklõdõket tehát két kötetem irodalomjegyzékéhez utalom:

Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Budapest: Új Mandátum

Nagy Péter Tibor (2002): Hajszálcsövek és érdekcsoportok. Budapest: Új Mandátum

* Az esszé az OTKA, az SZPÖ, a Soros Alapítvány támogatásával folyó kutatások keretében készült.